تحولات الدرس البلاغي

إعداد

د. ظافر الكناني

منذ أن تواصل الإنسان العربي مع الآخر زماناً ومكاناً وهو يعيش حالة من القلق المستمر. قلق نتج عن صدمة حضارية ثقافية عاشها منذ ما يقرب من قرنين من الزمان. تواصل تحرَّك في مسارين: الأول تمثل في لقائه بالتراث العربي الضخم، حيث أحس بالبون الواسع بين واقعه وماضي أمته. والثاني تمثل في الصدمة الحضارية التي أعقبت لقاءه الأول مع الحضارة الغربية بمنجزاتها المتنوعة.

منطلقاً من مبدأ المقارنة بين واقعه من جهة، وماضي الأجداد وواقع الآخر الغربي من جهة أخرى، كان إحساس الإنسان العربي بتأخره وضعفه ينمو ويتزايد ليتحول إلى تلك الحالة من القلق المستمر. في البداية كانت محاولة ردم الهوة من خلال استخدام أسلوب التقليد المباشر دون مراعاة لخصوصية الزمان والمكان. هنا برزت تيارات عاشت حالة من الاستلاب التام. إما باتجاه الماضي حيث تصورت الحل الجذري لمشكلات الأمة في التمثل الآلي لما كان، أو باتجاه الآخر الغربي حيث رأى آخرون أن الحل يكمن في التمثل غير المشروط لما أنجزه الإنسان الغربي.

تياران رئيسان وقفا على النقيض واستحكم العداء بينهما، نظراً لاختلافهما في تصور الحل. هذا ما تذكره كتب التاريخ وما يحيل إليه دارسو المعارك الفكرية في العصر الحديث، لكن حقيقة الأمر غير ذلك، لقد كان

الطرفان متفقين بوعي أو دون وعي. كان الاتفاق بينهما في تصور المشكلة ثم في تصور الحل. فالمشكلة لدى الطرفين ناتجة عن "مبدأ المقارنة" بين واقعهم وواقع الآخر أو ماضيه. المنطلق واحد للفريقين، منطلق ينظر إلى الآخر الزماني أو المكاني، ومدى ما تحقق له ثم يحاكم حاضره من خلاله. إن"مبدأ المقارنة" الآلية في تصور المشكلة كان محل اتفاق وتفعيل من الطرفين المتخاصمين. هذا على مستوى التصور والوعي بالمشكلة.

وكما كان التصور محل اتفاق كان الحل كذلك محل اتفاق لدى الطرفين، حيث اعتمد الطرفان "مبدأ التقليد" كوسيلة وحيدة لحل قضية الضعف تلك. لذلك قامت مشاريع مختلفة تلخص مضامينها المقولة التالية: "الحل أن نقلد". لقد تحول التقليد للماضي أو للغرب بدافع مبدأ المقارنة غير المشروطة إلى خيار وحيد لحل قضية الضعف والتأخر.

هكذا اتفق الطرفان المختلفان على تحديد المشكلة ثم اقتراح الحل. وكل ما حصل بعد ذلك من اختلاف كان على مستوى التطبيق والممارسة، أما المنطلق المعرفي المنهجي فقد كان واحداً.

مفارقة ألقت بظلالها على الواقع، وتسببت في تفتيت الجهود وتمزيق المجتمع. من هنا نشأت "الحدية" في التوصيف والمعالجة، فالحل في نظر كل طرف يسير في اتجاه واحد هو الاتجاه الذي اختاره دون سواه، لذلك يجب أن نسلم وعينا لذلك الحل دون قيد أو شرط.

حدية في التصور واستقطاب في الرؤية وإقصاء للطرف الآخر من الأمة؛ أدّت إلى هذه النزعة الأنوية الفردية التي تتنافى مع أبسط مبادئ العمل "مبدأ التعاون". نزعة ما زالت الأمة تعيش ويلاتها على كافة المستويات.

جانب آخر من القضية تمثل في الآلية التي توصل من خلالها الطرفان إلى تأخر الأمة وضعفها أعني "مبدأ المقارنة" مع الماضي من جهة ومع الغرب من جهة أخرى. السؤال هنا هل كان "مبدأ المقارنة" منصفاً للقضية وللإنسان العربي؟ أو أنه أقحم القضية والإنسان العربي في ساحة صراع لا تمثلهما؟ هل كان "مبدأ المقارنة" قفزاً وتجاوزاً لمراحل بناء الوعي المفضي إلى وضوح التصور؟ أليس اعتماد "مبدأ المقارنة" في تصور القضية اعتماداً سجالياً يبني ذاته على ممكنات الآخر لا على ممكنات الأنا؟ "مبدأ المقارنة" كان منطلق النظر والعمل، فهل استطاع أن ينجز وعياً كافياً بالقضية وبحلها؟

لقد كان "مبدأ المقارنة" ذا أثر سلبي على صناعة الوعي وعلى مفهوم العمل، حيث ظهرت سلبيات مرتبطة بهذا المبدأ ما زلنا إلى الآن نعاني منها ومما ترتب عليها.

أولى هذه السلبيات تمثلت في الاعتماد على "المسلَّمات" المستقاة من قراءة الآخر في التراث أو الآخر في الغرب. كنا أسلفنا أن الحل لدى

الأطراف المتنازعة المتنابذة كان واحداً في منهجه وإن اختلف مضمونه أعني هنا اعتماد الطرفين "مبدأ التقليد" للآخر، هذا المبدأ أفضى إلى استسلام العقل لمسلَّماتٍ كان الآخر -التراث والغرب- قد أنتجها تلبيةً لحاجات واقعه ومتطلبات مستقبله. كانت "المسلَّمات" عقبة أفرزها اعتماد مبدأي "المقارنة والتقليد". وقد ظهرت آثار اعتماد "المسلَّمات" جليةً في تعطيلها للتفكير الإيجابي الذي ينطلق من ظروف الواقع المعاش وممكناته. كما ظهرت في التقليد الفج للآخر؛ ظناً أن في ذلك حلاً للمشكلة.

ومن سلبيات اعتماد "المقارنة والتقليد" ظهور النظرة الجزئية التي تفتت القضية الأم "قضية الضعف" إلى قضايا متشعبة متباعدة، ثم تبحث عن حلِّها على المستوى نفسه أعني مستوى القضايا المتشعبة لا مستوى القضية الأم.

ومن آثارها أيضا تشتت الجهود وظهور الفردية في التوصيف والممارسة. فكلٌ يعتمد جانباً من جوانب المقارنة أو التقليد، ثم يتحرك منه دون أن يعير انتباهه للصورة الكلية فضلاً عن أن يتبنى العمل المشترك الذي يقدم مفهوم المؤسسة على مفهوم الفرد.

أخطاء جسيمة؛ كانت نتيجة للاستسلام لمبدأي "المقارنة والتقليد" انعكست على الوعي بالقضايا المختلفة و منها الدرس البلاغي. من هنا ستنطلق هذه القراءة.

الوعي بمشكلة الدرس البلاغي:

يولي المتخصصون في الدراسات البلاغية البحث في تراجع هذا النوع من الدراسات أهمية خاصة، بحيث أصبح سؤال "ضعف الدراسات البلاغية" قطب الرحى لعديد من الدراسات المتخصصة في البلاغة العربية "لا يسعنا إلا أن نلاحظ على العموم غروب الدراسات البلاغية في العالم العربي. كانت البلاغة فيما مضى علماً نابضاً بالحياة، وإذا بها الآن لا تكاد تحرك أي فضول كعلم التنجيم والكيمياء القديمة. كيف نفسر هذا التحول؟"⁽¹⁾. تحولٌ فرض نفسه على المعنيين بالدرس البلاغي وعلى غيرهم من المتخصصين؛ نتيجة وعي متنامٍ بالتأخر المنهجي والمعرفي الذي يعيشه العالم العربي.

وإذا كانت دوافع هذا الوعي وأسبابه تحتاج في حد ذاتها إلى دراسة متأنية فاحصة للتحقق من حيثياتها ومقاصدها فإننا لا نملك إلا الإقرار بالواقع الذي فرضه هذا الوعي حيث مارس توجيهاً صريحاً لحركة الثقافة العربية منهجاً ومعلومة. وكرَّس نفسه كمحرك لمشروعات رائدة في الثقافة العربية الحديثة. توجيهٌ تغذى من التراث العربي تارةً ومن الآخر الغربي تارةً أخرى، صانعاً بذلك سلسلة من الإشكاليات المنهجية والمعرفية المثرية الصادمة في الوقت نفسه.

---

(١) عبد الفتاح كيليطو. (الأدب والغرابة، بيروت: دار الطليعة، ط٣ ١٩٩٧م) : ٥٦.

ولعل الناظر في تاريخ الدراسات البلاغية يلحظ أن هذا الإحساس المتنامي بضعف الدراسات البلاغية إحساس حديث. ربما نستطيع ربط بداياته التاريخية بعدد من الأعمال الرائدة، التي أحصاها مؤلف "محاولات تجديد البلاغة في العصر الحديث" ورتبها بحسب تاريخ صدورها على النحو الآتي :

١٨٩٦م - "ألّف جبر ضومط، كتاب" الخواطر الحسان في المعاني والبيان" وركزت دراسته على علاقة البلاغة بالنحو، وتضمنت دعوة صريحة إلى نظرة بلاغية شمولية تهم النص الأدبي بدل الاقتصار على بلاغة الجملة.

١٩٢٧م - ظهر لأحمد أمين، مقال "حاجة العلوم العربية إلى التجديد" بمجلة مجمع اللغة العربية بدمشق⁽¹⁾، لا يعتد في تجديدها ببلاغة أرسطو، ولا ببلاغة عبدالقاهر الجرجاني، ولا ببلاغة السكاكي، وإنما يراهن في تجديده على اختيار الشاهد البلاغي من المحيط العصري المعيش، اقتداء - في نظره- بعمل الأوربيين في هذا المجال.

١٩٢٩م- نشر لإدوار مرقص، مقال "نظرة في قواعد علوم العربية وآدابها"، بمجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، حاول فيه إدماج

---

(١) نلفت الانتباه إلى أن مجمع اللغة العربية بدمشق لم يكن يحمل هذا الاسم في ذلك التاريخ وإنما كان يُسمى "المجمع العلمي العربي". في عام ١٩٦٧م تم تغيير مسماه إلى "مجمع اللغة العربية". انظر "العيد الذهبي لمجمع اللغة العربية" لعدنان الخطيب عن دار الفكر بدمشق.

مباحث بلاغية في أخرى؛ قصد التخفيف من كثرة مصطلحاتها لتداخل اختصاصاتها.

١٩٣٨م- ألّف عبدالله العلايلي، كتاب "مقدمة لدرس لغة العرب" دعا فيه إلى الإبقاء على مبحثي التشبيه والكناية فقط، أو الاقتصار على دراسة الحقيقة والمجاز وفق شروط تدمج المباحث البلاغية فيما بينها؛ لتعدد مصطلحاتها.

١٩٣٩م- أصدر علي الجارم، ومصطفى أمين، كتاب "البلاغة الواضحة"، وهو كتاب تربوي، تفنن مؤلفاه في اختيار الشواهد البلاغية من التراث الأدبي العربي، وعرضَا فيه البلاغة عرضاً ميسراً، وبسطَا قواعدها وطريقة تحليلها، وقلّلا من كثرة تقسيمات فنونها.

١٩٣٩م- صدر لأحمد الشايب، كتاب "الأسلوب..."، دعا فيه إلى تبني المقدمتين: الجمالية والنفسية في البلاغة العربية، وسعى إلى نظرة بلاغية شمولية بدراسة أساليب الفنون الأدبية.

١٩٤٤م- ظهر لأمين الخولي، كتاب "مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب"، تتبع فيه تاريخ البلاغة، ودعا إلى نبذ منهج المدرسة الفلسفية وتعويضه بمنهج المدرسة الأدبية، كما دعا إلى وصل البلاغة بعلمي الجمال والنفس قصد تجديدها.

١٩٤٥م- صدر لسلامة موسى، كتاب "البلاغة العصرية واللغة العربية" هاجم فيه كل القيم اللغوية والبلاغية القديمة التي خلفتها الثقافة العربية، وفي مقابل ذلك أفرط في الدعوة إلى احتضان مظاهر الحداثة الغربية.

١٩٤٧م- صدر لأمين الخولي، كتاب "فن القول" وهو يمثل أشهر محاولة تجديدية للبلاغة العربية، قسَّمه إلى المبادئ: ويعني بها التعريف بالعلم وغايته وصلته بباقي العلوم. والمقدمات: ويعني بها المقدمتين الجمالية والنفسية في البلاغة؛ فالأبحاث: ويقصد بها دراسة الأساليب الأدبية حتى لا تنحصر دراسة البلاغة في الجمل(١)".

لعل أهم هذه الدعوات تلك التي تمثلها أمين الخولي في "فن القول" عندما دعا إلى تصحيح منهج درس البلاغة بقوله: "إني أرى أن نعمد رأساً إلى الغرض البعيد من تجديد البلاغة العربية تجديداً يمس الأصول فيغيرها، وينفي فيها ويثبت، ويخالف مقررات كبرى وبخاصة في البلاغة المتفلسفة، ويضيف إضافاتٍ جديدة حتى نصل البلاغة بالحياة، ونمكنها من التأثير الصالح فيها"(٢).

---

(١) عبدالله مساوى. (محاولات تجديد البلاغة في العصر الحديث، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى): ٤٣.

(٢) أمين الخولي. (فن القول، القاهرة، دار الكتب المصرية، ١٩٩٦م): ٦٤.

ارتكزت دعوة أمين الخولي على الجانب العملي من غايات الدرس البلاغي. حيث رأى أن البلاغة قد فقدت هذا الجانب ورجع سبب ذلك إلى ما أسماه "البلاغة المتفلسفة". إلا أن دعوته لم تتجاوز هذه الحدود ولم تتكرّس في هيئة مشروع معرفي منهجي. ووقفت كسابقاتها عند كونها مجرد إحساس.

إحساس لا نكاد نجد له مثيلاً في تاريخنا العربي، ولا نستطيع أن نعيده إلى ظروف تاريخية أو سياسية معينة، حيث إن بعض أهم مشاريع الدرس البلاغي تكونت في ظل ظروف سياسية وتاريخية سيئة. فهل الإحساس بضعف الدراسات البلاغية في هذا العصر ممارسة مشروعة؟ هل هناك شروط معرفية وتاريخية عززت هذا الإحساس؟ هل هذا الإحساس نابعٌ من حاجة معرفية منهجية للدرس البلاغي أو أنه مجرد مواكبة للإحساس العام بالضعف والانهزام أمام الحضارة الغربية؟ ما المعايير التي اعتمدها الدارسون لقياس وضع الدراسات البلاغية في العصر الحديث بالنسبة للتراث العربي؟ وما الخطوات الإجرائية التي اعتمدوها في تأصيلهم لهذه القضية والتي عززت هذا الإحساس؟ هل هذا الموقف بريء أو أن الآخر اللدود"الغرب" يمارس حضوره من خلاله؟ أسئلة يتجاوزها الدرس البلاغي الراهن سهواً أو عن قصد أما لماذا؟ فهذا ما أرجو أن تسهم هذه الورقة في الإجابة عنه والكشف عن حقيقته.

من أجل الإجابة عن هذه الأسئلة يجدر بنا أن ننطلق من قراءة معمقة لمفهوم البلاغة ووظيفتها وآليات عملها كما يطرحها التراث العربي.

خصائص الدرس البلاغي في التراث العربي:

يؤكد دارسو التراث العربي على أن البلاغة العربية لم تكن عبر تاريخها تخصصاً منغلقاً على ذاته وإنما كانت تمد باستمرار جسوراً متينة مع العلوم الأخرى. كانت البلاغة العربية ممارسة علمية متعددة التخصصات. هكذا كانت وهكذا تطورت. يقول عبدالفتاح كيليطو: "إننا عادة نتكلم عن البلاغة وكأنها شيء واضح المعالم، معروض أمامنا ببساطة وما علينا إلا أن نقطف ثماره. هذا تصور ينبغي تصحيحه ذلك أن ما يسمى بالبلاغة مغروس في غابةٍ من المعارف والعلوم. وليس من الصواب منهجياً دراسة أحد هذه العلوم بمعزل عن العلوم الأخرى. البلاغة لها ارتباطات بالنحو، والتفسير، وعلم الإعجاز، والمنطق، وعلم الكلام"⁽¹⁾. ويقول محمد عابد الجابري: " لاشك أن الباحث سيرتكب خطأً كبيراً إذا هو اعتقد أن الاهتمام بـ"البيان" بأساليبه وآلياته كان من اختصاص علماء البلاغة وحدهم، هؤلاء الذين جعلوا من علم البيان أحد الأقسام الثلاثة التي ينقسم إليها علم البلاغة العربية "علم المعاني، علم البيان، علم البديع".

---

(١) عبد الفتاح كيليطو :٥٦.

فالبلاغيون الذين اتجهوا هذا الاتجاه كانوا آخر من ظهر على مسرح الدراسات البيانية كما أن تصنيفهم ذاك لعلوم البلاغة لم يتقرر بصورة نهائية إلا في مرحلة متأخرة، وبكيفية خاصة مع السكاكي المتوفى سنة٦٢٦هـ "(١).

خاصية أولى تؤكد عليها النقولات الآنفة: الدرس البلاغي جاء خلاصةً علميةً لتلاقي علوم مختلفة. الدرس البلاغي لم يتحقق له الوجود إلا عندما تماست تلك العلوم بفعل عوامل معرفية وتاريخية متنوعة. يترتب على هذه الخاصية القول: إن الدرس البلاغي لم يرسم حدوداً فاصلة بينه وبين العلوم المنتمية إلى حقله المعرفي، إذ كيف يرسم حدوداً ويستقل بحيز وهو في الأصل مكوّن من تلاقي تلك العلوم وتداخل حدودها، ووجوده يعتمد أساساً على هذا المبدأ. قانون الاتصال لا الانفصال كان قانون الدرس البلاغي في التراث العربي.

كان الدرس البلاغي علماً ينمو باستمرار بفضل هذه الرؤية القائمة على قانون الاتصال. رؤية لا تحده ولا تؤطره، وإنما تسمح له بالتحرك في كافة الاتجاهات بما يتناسب وحاجاته. بناءً على ذلك يمكننا فهم هذا النص لحازم حيث يقول: "وكيف يظن إنسانٌ أن صناعة البلاغة يتأتى تحصيلها في الزمن القريب. وهي البحر الذي لم يصل أحد إلى نهايته مع استنفاد الأعمار

---

(١) محمد عابد الجابري. (بنية العقل العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية ، ط٦ ١٩٩٦م) : ١٣.

فيها. وإنما يبلغ الإنسان منها ما في قوته أن يبلغه . . . إذ كانت هذه الصناعة تتشعب وجوه النظر فيها إلى ما لا يحصى كثرة. فقلما يتأتى تحصيلها بأسرها والعلم بجميع قوانينها لذلك. وسائرها من العلوم ممكن أن يتحصّل كله أو جله"(١).

خاصية أخرى من خصائص الدرس البلاغي في التراث العربي تتمثل في أن البلاغة كانت تصنع أسئلتها باستمرار. كان الدارس يبني دراسته البلاغية على سؤال محوري ينطلق منه محاوراً ومنظّراً. يكوّن له جهازه المصطلحي المنبثق عن وعيه بإمكانات السؤال وبنية الإجابة. من هنا تكونت مصطلحات مثل "البيان، النظم، الإعجاز، المجاز ...". وكل مصطلح من هذه المصطلحات كان يؤسس لجهاز من المصطلحات الإجرائية والخطوات المنهجية التي يتحرك الدارس من خلالها. ولكلٍ منها موقعه الفاعل في بنية الدرس البلاغي مما لا يخفى على المتابع له. يقول عمر أوكان في تلخيص مركز: "هكذا وجد حازم القرطاجني في مفهوم التخييل القانون الشعري أو الكلية البلاغية التي تؤسس شعرية القصيدة العربية وشاعريتها. والتي سبق أن قصرها الجرجاني على "النظم"، وابن رشد على

---

(١) حازم القرطاجني. (منهاج البلغاء وسراج الأدباء، دار الكتب الشرقية، تحقيق: محمد الحبيب بن خوجة) : ٨٨.

"التغيير"، والآمدي على "عمود الشعر"، وقدامة بن جعفر على "الوزن والقافية"⁽¹⁾.

بناءً على هذا التصور يمكن القول إن الدرس البلاغي كان درساً جدلياً قائماً على تفحص ما سبق، واستكناه بنيته المنطقية والمنهجية بحثاً عن أسباب تميزه أو نقصه، ثم اقتراح السؤال المحوري الذي يعتمد عليه الدارس مفترضاً كفايته وكفاءته على تكوين مسار واضح المعالم للدرس البلاغي تُبنى الإجابة على أساس منه.

وفي القضايا المعرفية الكبرى كان تجلي هذه العوامل، فهذه قضية إعجاز القرآن الكريم تستقي في درسها البلاغي من كل الحقول المعرفية الممكنة، ويمارس الدارس البلاغي عمله فيها منطلقاً من أسئلة محورية.

يقول محمد العمري: "إلى جانب التساؤل الناتج عن دافع مذهبي حول طبيعة الكلام المعجز ثار سؤال حول طبيعة الإعجاز نفسه، ومن داخل البلاغة نفسها: هل القرآن معجز باعتباره جنساً من القول متميزاً عن الأجناس المعروفة عند العرب؟ أو هو معجز باعتبار مستواه في الفصاحة دون أن يكون متميزاً عن كلام العرب"⁽²⁾.

---

(١) عمر أوكان. (اللغة والخطاب، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق ٢٠٠١م) : ١١٨.

(٢) محمد العمري. (البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق ١٩٩٩م):١٦٤.

إذا كان اسم العمل هو ما يطبع ذلك العمل بهويته الخاصة، وينتقل به من الموسوعية إلى التخصص فإن البلاغة العربية لم تُعرف كعلمٍ مستقلٍ بهذا الاسم إلا في زمنٍ متأخر، أي أنها لم تُمارس كعمل مستقل له خصوصيته المعرفية والمنهجية التي تميزه عن غيره وتعطيه صفة العلم المفرد إلا في القرون المتأخرة، لذلك نجد ابن خلدون عندما تحدث عن هذا العلم يقول: "هذا العلم حادث في الملة بعد علم العربية واللغة، وهو من العلوم اللسانية؛ لأنه متعلق بالألفاظ وما تفيده، ويقصد بها الدلالة عليه من المعاني... وهذه كلها دلالة زائدة على دلالة الألفاظ من المفرد والمركب، وإنما هي هيئات وأحوال للواقعات، جعلت للدلالة عليها أحوال وهيئات في الألفاظ كل بحسب ما يقتضيه مقامه، فاشتمل هذا العلم المسمى بالبيان على البحث عن هذه الدلالات التي للهيئات والأحوال والمقامات. وجعل على ثلاثة أصناف: الصنف الأول: يبحث فيه عن هذه الهيئات والأحوال، التي تطابق باللفظ جميع مقتضيات الحال، ويسمى علم البلاغة، والصنف الثاني يبحث فيه عن الدلالة على اللازم اللفظي وملزومه وهي الاستعارة والكناية كما قلناه ويسمى علم البيان. وألحقوا بهما صنفاً آخر، وهو النظر في تزيين الكلام وتحسينه بنوع من التنميق: إما بسجع يفصله، أو تجنيس يشابه بين ألفاظه، أو ترصيع يقطع أوزانه، أو تورية عن المعنى المقصود لإيهام معنى أخفى منه، لاشتراك اللفظ بينهما، أو طباق بالتقابل بين الأضداد،

وأمثال ذلك، ويسمى عندهم علم البديع... وأطلق على الأصناف الثلاثة عند المحدثين اسم البيان، وهو اسم الصنف الثاني؛ لأن الأقدمين أول ما تكلموا فيه. ثم تلاحقت مسائل الفن واحدة بعد أخرى، وكتب فيها جعفر بن يحيى والجاحظ وقدامة وأمثالهم إملاءات غير وافية فيها. ثم لم تزل مسائل الفن تكمل شيئاً فشيئاً إلى أن مخض السكاكي زبدته وهذب مسائله ورتب أبوابه، على نحو ما ذكرناه آنفاً من الترتيب، وألف كتابه المسمى بالمفتاح في النحو والتصريف والبيان، فجعل هذا الفن من بعض أجزائه. وأخذه المتأخرون من كتابه، ولخصوا منه أمهات هي المتداولة لهذا العهد "(١). إذاً مع السكاكي في القرن السادس الهجري "تحولت البلاغة . . إلى علم بأدق المعاني لكلمة علم"(٢). على أننا نضيف هنا أن إطلاق اسم "علم البلاغة" على الدرس البلاغي كما هو معروف الآن لم يكن مع السكاكي وإنما مع الخطيب القزويني، حيث ذكر هذا المصطلح في كتابيه "التلخيص في علوم البلاغة" و" الإيضاح في علوم البلاغة"(٣).

---

(١) ابن خلدون. (المقدمة، بيروت، دار الفكر، ١٤٢١هـ. ضبط: خليل شحادة):٧٥٩.

(٢) شوقي ضيف. (البلاغة تطور وتاريخ، القاهرة، دار المعارف، ط٨ ١٩٩٢م) :٢٨٨.

(٣) الخطيب القزويني. - التلخيص في علوم البلاغة، بيروت، دار الفكر العربي، ط٢ ١٩٣٢م. ضبط: عبدالرحمن البرقوقي):٢٤، ٣٣.
- (الإيضاح في علوم البلاغة، بيروت، دار الكتب العلمية، ط ١٤٢٤هـ. ضبط:إبراهيم شمس الدين) :٢١.

يسترعي الانتباه في هذا النص لابن خلدون أكثر من مسألة: أولاها استعمال ابن خلدون مفردة "حادث" في تحديد موقع هذا العلم بين العلوم. إذ تشير هذه المفردة في بعديها الدلالي والتداولي إلى معنى الجدة الزمانية والمكانية. وتضع المقصود بها في ترتيب المتأخر التالي بالنسبة لغيره من العلوم. كما تشير إلى عدم الاستقرار وانفتاح الموصوف بها على كافة الاحتمالات من حيث الفائدة وعدمها. ومن ثم فنحن أمام علمٍ مازال حتى القرن السابع الهجري علماً جديداً لم تتضح معالمه. ولعل مما يؤيد هذا الطرح أن ابن خلدون لم يطلق علم البلاغة إلا على علم المعاني دون علمي البيان والبديع. ثم أطلق على العلوم الثلاثة مجتمعةً اسم "علم البيان". أي أن تسمية هذا العلم لم تتكرّس ولم تأخذ مكانها صراحةً على المستوى التاريخي وعلى المستوى المعرفي حتى القرن الثامن الهجري. ونحن نعلم أهمية استقرار تسمية علمٍ ما في تحديد مساره ووضوح الرؤية تجاهه. إذاً البلاغة العربية قبل السكاكي لم تكن علماً من علوم العربية الصريحة. أي أنها كانت طوال ستة قرون من العمل والنظر تبني ذاتها وفق وعيها الخاص المنبثق عن إدراك دارسيها لخصوصيتها ولما يُراد منها. حيث تعاقب على النظر فيها والعمل عليها أئمة اللغة والنحو، والأدب، والنقد، وعلم الشريعة، وعلم الكلام، على اختلاف مشاربهم وتوجهاتهم، كلٌ يضيف إليها كما يأخذ

منها، لكنّ أياً من هؤلاء لم يقترح فصل الدرس البلاغي عن منظومة التفكير العربية. لم ينظر أحدٌ منهم إلى الدرس البلاغي كحقل معرفي مستقل. كان النظر إليه دائماً على أنه علمٌ يستقي من كل العلوم، يغتني باستمرار من اتصاله وتفاعله معها. خصوصية الدرس البلاغي كانت نابعة من هنا من تموضعه بين العلوم والمعارف مستفيداً تارة ومفيداً تارة أخرى.

ننتقل الآن إلى جانب آخر من جوانب هذه المسألة حيث يقتضي منطق العمل أن يكون هناك فاعل للعمل يتحقق له الوجود من واقع ممارسته لذلك العمل فيُنسب إليه ويتسمى به؛ لذلك نجد في كتب التراث مصطلحات مثل (نحوي، لغوي، فقيه، محدِّث، مفسر، فرضي، أديب، راوية...). وبما أن الدرس البلاغي عمل فذلك يقتضي أن يكون هناك عامل يمارسه. ويكتسب صفته العملية وتسميته من واقع هذه الممارسة. وبمعنى آخر لابد أن يكون هناك (فاعل/ ممارس للدرس البلاغي) يُعرف به وينتمي إليه. ويتحلى باسم مشتق منه فنقول عنه: إنه "بلاغي أو دارس للبلاغة". فمن يكون هذا الفاعل/ الممارس للدرس البلاغي في التراث العربي؟

عند تتبع مؤلفات الدرس البلاغي وكتب الأدب والتاريخ في التراث العربي بحثاً عن ممارسٍ صريحٍ للدرس البلاغي يلفت الانتباه أننا لا نجد

اشتقاقاً يدل على دارس البلاغة العربية. لانجد مصطلحاً مثل (دارس البلاغة، بلاغي بمعنى المتخصص في البلاغة). نعم نجد في بعض الكتب مصطلح (بلاغي) لكن كصفةٍ لكتاب، أو كوجه من وجوه التعليل والنظر. أما الدرس البلاغي فيمكننا التأكيد على عدم وجود مسمّى عملٍ ينبثق عن هذا النوع من الدرس. ولعل مما يؤيد هذه الدعوى ما صدّر السكاكي به كتابه حيث يقول "مع ما لهذا العلم من الشرف الظاهر، والفضل الباهر لا ترى علماً لقي من الضيم ما لقي، ولا مني من سوم الخسف بما مني. أين الذي مهد له قواعد، ورتب له شواهد، وبين له حدوداً يرجع إليها، وعين له رسوماً يعرج عليها، ووضع له أصولاً وقوانين، وجمع له حججاً وبراهين، وشمَّر لضبط متفرقاته ذيله، واستنهض في استخلاصها من الأيدي رجله وخيله. علم تراه أيادي سبأ، فجزء حوته الدبور، وجزء حوته الصبا"(١) .

تُرى ما مدلول غياب اسم خاص لدارس البلاغة العربية في التراث العربي؟ لماذا لم يجعل التراث العربي اسماً خاصاً لمن يمارس الدرس البلاغي أسوةً بالعلوم الأخرى (نحوي، لغوي، فقيه، محدِّث، مفسر، فرضي، أديب، راوية. . .)؟

---

(١) السكاكي. (مفتاح العلوم، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١ ١٤٢٠هـ. تحقيق: عبدالحميد هنداوي): ٥٣٢.

الإجابة عن هذا السؤال المحوري نابعةٌ من تصور مفهوم الدرس البلاغي في التراث العربي. كنا قد أشرنا إلى أن البلاغة العربية لم تكن عبر تاريخها تخصصاً منغلقاً، وأنها كانت تمد باستمرار جسوراً متينة مع العلوم الأخرى. كما أشرنا إلى ما أكد عليه أكثر من دارسٍ لتاريخ البلاغة العربية من أن علوم البلاغة العربية خاصة علمي البيان والمعاني كانت ثمرة عمل جاد دؤوب من لدن علماء اللغة والنحو والمنطق. أي أن الدرس البلاغي لم يكن مستقلاً بحقل معرفي محدد. إذا استحضرنا هذه المؤشرات ووضعناها في إطارها المنهجي فإننا نستطيع أن نفهم سبب عدم وجود تسمية خاصة بممارس الدرس البلاغي في التراث. لقد كان اختيار الدرس البلاغي أن يظل منفتحاً على مستوى الممارسة كما كان منفتحاً على مستوى المعلومة والمنهج. من هنا لم نجد في التراث تسميةً للعامل في الدرس البلاغي. لذلك كانت الإجابة عن السؤال: من يعمل في الدرس البلاغي؟ محتملةً لإجابات متعددةٍ كلها صحيحة. فممارس الدرس البلاغي ربما كان نحوياً أو لغوياً أو متكلماً أو منطقياً... لكنه لم يكن قط (بلاغياً) بالمعنى العملي لهذه الكلمة. كانت ممارسة الدرس البلاغي تتم من لدن عاملين في العلوم الأخرى ليس جهلاً ولا تجاهلاً من قبل أولئك العلماء ولكن وعياً بحقيقة الممارسة البلاغية. وتأكيداً على انتمائها إلى مساحة أرحب من مساحة الممارسة المحدودة. نخلص من هذه الجزئية إلى أن فاعل الدرس

البلاغي لم يكن له وجود مستقل يفصله عن غيره ويحدد له نطاق عمله ووظيفته، وإنما كان وجوده منبثقاً من وجود الآخرين/ العاملين في العلوم ذات الصلة بالدرس البلاغي. وبذلك يؤكد فاعل الدرس البلاغي ما أكدته بنية الدرس البلاغي من كونه درساً يمارس حضوره من تواصله وتفاعله الدائم مع العلوم الأخرى.

منطلقٌ آخر يمكننا أن نتحرك منه لفهم الكيفية التي انبثقت منها الدراسات البلاغية نعني هنا الدافع الذي كان يقف وراء ممارسة الدرس البلاغي. بدايةً نؤكد على ما أشار إليه أكثر من دارس لتاريخ الدرس البلاغي العربي من أن البلاغة عنيت بدراسة قوانين تفسير الخطاب لا قوانين إنتاج الخطاب "لم يكن هم البلاغيين العرب ... إبراز قوانين إنتاج الخطاب وإنما قوانين تفسير الخطاب. كان الاهتمام ينصب بالدرجة الأولى على تفسير القرآن وعلى ضبط القواعد التي تضمن تفسيراً يتفق عليه الجميع. بالإضافة إلى هذا كانت هناك حاجة إلى تدعيم عقيدة الإعجاز والبرهنة عليها بتحليلٍ دقيقٍ للنصوص"(١). الدرس البلاغي في اللغة العربية تأسس لحاجة عقدية فكرية تتمثل في توفير وسائل واضحة صريحة تيسر قراءة القرآن الكريم وفهمه على الوجه الذي يضمن تطبيقاً صحيحاً له في حياة المسلم، لذلك

---

(١) عبدالفتاح كيليطو:٥٥.

نجد أن مفردات الدرس البلاغي كانت حاضرة في تفسير القرآن الكريم كقواعد ينطلق منها المفسر في تحليله للنص القرآني. وهنا أيضاً كانت ساحة من ساحات تكوين الدرس البلاغي وتقويمه. كان الدافع للدرس البلاغي متجدداً بتجدد الصراع بين الفرق المختلفة في تفسيرها للقرآن الكريم، واستدلالها به على معتقدها. ولعل المثال الأوضح لهذا الصراع السؤال البلاغي المحوري "هل في القرآن مجاز؟". فقد بُنيت على إجابة هذا السؤال أصول في تفسير القرآن الكريم وطرائق الاستدلال به.

أيضاً كان لفاعلية الدافع الذي يقف وراء الدرس البلاغي دوره في تداخل الدرس البلاغي مع غيره من التخصصات والمعارف الإنسانية. إذ القضية لم تعد محصورةً في بعد جمالي بحت، وإنما كان لها بعدها العملي الفكري الأهم. إذاً نحن أمام وعي خاص بالحاجة للدرس البلاغي. هذا الوعي انعكس بفاعلية على تناول الدرس البلاغي "من هنا ذلك التداخل الذي لاحظه كثيرٌ من الباحثين بين الحجاج الكلامي حول إعجاز القرآن وبين التحليل البلاغي الصرف، وهذا شيء مفهوم ومبرر، فالمتكلم الذي كان مشغولاً ببيان وجوه إعجاز القرآن داخل الدائرة البيانية ولفائدتها كان عليه أن يكون على معرفة بالأساليب البلاغية العربية متذوقاً لها، كما أن البلاغي أو الناقد الأدبي الذي كان مهتماً بتعليل مظاهر البلاغة وآلياتها في

الخطاب العربي كان عليه أن يعتمد القرآن كسلطة مرجعية؛ لكونه يمثّل بنظمه وطرق بيانه أعلى مراتب البيان العربي"(١).

لقد كان الدافع للدرس البلاغي دافعاً معرفياً وظيفياً جمالياً. وكان لكل بعد من هذه الأبعاد تأثيره في وعي دارس البلاغة بما هو مطلوبٌ منها. لقد تحول الدرس البلاغي من درسٍ محصور في دائرة دراسة وسائل إنتاج الخطاب إلى درسٍ متنوع المشارب واسع الأطياف بتبنيه لدراسة وسائل تفسير الخطاب القرآني، حيث كفل له هذا الدافع عمقاً ووعياً استثنائياً ظهر جلياً في الأطروحات التي قُدمت من خلاله. كما أتاح له أن يكون علماً يستقي من كل العلوم. يمارس حضوره من خلال وعيه بهذه الإمكانات المعرفية والمنهجية. من هنا يمكن أن نفهم مرةً أخرى سر هذا التداخل بين العلوم المختلفة والدرس البلاغي من ناحية، وأن نفهم أيضاً لماذا لم توجد تسمية خاصة بمن يمارس الدرس البلاغي من ناحية أخرى؟ لماذا لم يرصد التراث العربي عمل دارس البلاغة كعملٍ مستقل له فاعلٌ مستقل؟

بين حاضر الدرس البلاغي وماضيه:

إذا نحن عقدنا مقارنة بين الدرس البلاغي في التراث العربي والدرس البلاغي المعاصر بحثاً عن أسباب تقدم العمل في ذاك وعن أسباب تأخره في هذا فإننا سنعثر على أكثر من جانبٍ افترق فيه الطرفان.

---

(١) الجابري:٧٦.

كان الدرس البلاغي في التراث العربي درساً يمارس السؤال باستمرار، بحيث يمكن القول: إن الدرس البلاغي كان درس الأسئلة بامتياز "عندما نخرج من دائرة المشاريع الخاصة والقراءات المشروطة بظروفها وننظر في مجمل الإنجاز البلاغي العربي في ضوء الأسئلة البلاغية الحديثة نقتنع بأن هذا التراث مازال محاوراً يثير الدهشة من جانبين: من حيث الشمول والعمق"(١). لم يكن الدارس البلاغي ليغفل أهمية السؤال في ظل تنوع الحاجات المعرفية والفكرية والنفعية التي يلتمسها من الدرس البلاغي. كان السؤال تعبيراً عميقاً عن وعيٍ مميز بما يحمله الدرس البلاغي من إمكانات التأثير والإضافة لحياة الإنسان؛ لذلك كان أفق الانتظار المرجو من الدرس البلاغي رحباً يغتني مع كل سؤال.

في المقابل فإن الناظر في الدرس البلاغي الحديث يجد أن الطابع الغالب عليه أنه درس الإجابات الجاهزة والقوالب الصامتة التي تمارس عملها بشكل آلي رتيب. لم يعد الدرس البلاغي درس الأسئلة بل صار درس الإجابات. وهذا ما أفضى إلى قولبة الدرس البلاغي في عناوين أساسية وأخرى فرعية تنتظر فقط أن تُنزل على الخطاب اللغوي. تحولٌ جوهري في وعي العاملين في مجال الدرس البلاغي، نقل الأخير من مسار الأسئلة الفاعلة الحية إلى مسار الإجابات المُعطلة الميتة.

---

(١) العمري: ٢٩.

لئن كان عمل الدارس في العلوم المختلفة يعتمد على طرح الإشكالات المستفزة للبحث والنظر، فإن ما حدث في الدرس البلاغي كان على العكس تماماً، حيث توقفت عجلة الأشكلة ودارت عجلة النمذجة لتصيب الدرس البلاغي في مقتل "لن يحول بين الدارس البلاغي الحديث وبين الاهتمام بأسئلة البلاغة العربية واقتحامها إلا عدم استيعابها سؤالاً وإنجازاً، أو تلقيها من أيدي أقوامٍ عاجزين أقاموا أنفسهم سدنةً لهذا التراث العظيم، فحنطوه حين لم يفهموا منه إلا جوانبه الضعيفة التي لا تتطلب جهداً"⁽¹⁾.

يترتب على هذا الاختلاف الجوهري أن دارس البلاغة في التراث العربي كان "باحثاً". وأضع كلمة باحث بين مزدوجتين لخصوصية المعنى الذي تحيل إليه. فإذا كان السؤال المحرك الأساس للدرس البلاغي في التراث فإن ممارس هذا السؤال كان يتصف بصفة الباحث الذي يسأل ويستقرئ ويفترض ويحلل ليصل إلى مقترحٍ لا يعطي إجابة للسؤال بقدر ما يغنيه ويضيف إليه. ونظرة إلى قضية الإعجاز أو قضية المجاز تكشف عن هذا الحس، حس الباحث المتفاعل مع السؤال.

في المقابل فإن دارس البلاغة في العصر الحديث أصبح "عالماً" وشتان ما بين موقع "الباحث" وموقع "العالم". بما أن الدرس البلاغي قد تحول

---

(١) العمري: ٣٢.

إلى درس الإجابات الجاهزة فإن كل ما يحتاج إليه هو "عالم" يحرِّر هذه الإجابات.

إن المتأمل في الدرس البلاغي الحديث ليُصدم مما يراه من غياب حس البحث الجاد عن الدرس البلاغي. ربما نستشف بعض مظاهر هذا الغياب من خلال تتبع الرسائل العلمية المقدمة في البلاغة العربية حيث نلاحظ أن الطابع الغالب عليها أنها دراسات تطبيقية تعتمد القوالب الجاهزة. حيث يقتصر عملها على تطبيق هذه القوالب على النصوص محل الدراسة. ومعنى ذلك أن الجانب النظري من الدرس البلاغي أصبح محسوماً، لذلك فكل ما يحتاج إليه الدارس على المستوى النظري هو إجابات جاهزة يقدمها "علماء البلاغة". ولا شك أن هذا تسطيح للدرس البلاغي وتغييب لمرتكز أساس فيه.

مظهر آخر من مظاهر الاختلاف بين المرحلتين يتمثل في تسمية هذا العمل وتسمية الممارس له. أشرنا سابقاً إلى تأخر إطلاق مصطلح "علم البلاغة" في التراث العربي إذ لم يظهر صراحة إلا مع الخطيب القزويني. وكنا قد أعدنا سبب تأخر التسمية إلى وعي المتقدمين بالفضاء المعرفي الواسع الذي يتحرك فيه الدرس البلاغي كشرط من شروط فعاليته. كان الدرس البلاغي مفردة من مفردات "علم البيان" بمعناه الواسع في التراث العربي. ومع الخطيب القزويني كانت لحظة التسمية "علم البلاغة" ومع التسمية كانت أولى لحظات غروب الدرس البلاغي "إلا أن مشروع

السكاكي الثري قد أصابه الفقر ونزل به الضيم ومُسخ على يد القزويني الذي أوقف تطوره من خلال الاختصار الذي قام به في التلخيص حيث حوّل البلاغة العامة إلى بلاغةٍ مختزلة تقتصر على تلخيص الجانب المختص بعلمي المعاني والبيان. . . دون سواهما من الأقسام الأخرى التي طواها النسيان"(١).

فقد الدرس البلاغي باكتسابه اسم "علم البلاغة" سر قوته، أعني انفتاحه غير المشروط على كافة العلوم الممكنة محاوراً ومفيداً ومستفيداً. وكأن إعلان تسمية الدرس البلاغي كان إعلاناً من جانب آخر لموته. إذاً مع القزويني تكرّس الدرس البلاغي كتخصص مستقل. وتلقى دارسو البلاغة المحدثون عمل القزويني بالقبول والتمثل من ناحية والرفض والاتهام من ناحية أخرى. إلا أن الجانب الذي غلب هو جانب القبول والتمثل حيث انعكس أثر عمل القزويني جلياً في المؤلفات التالية له. كما ظهر من خلال تكريسه كنموذج وحيد لتعلم البلاغة العربية. ومع هذا الحصر لدرس البلاغة ظهر مسمى "البلاغي" أو "المتخصص في البلاغة" ليعين للدرس البلاغي مختصاً فيه لا يتجاوزه الدرس البلاغي كما أنه لا يتجاوز الدرس البلاغي. هنا تحقق اختلاف جوهري آخر بين الدرس البلاغي في التراث والدرس البلاغي في العصر الحديث، أعني إفراد

---

(١) عمر أوكان: ١١٧.

الدرس البلاغي بمتخصص لا يتجاوزه بعكس ما كان عليه الحال في التراث العربي حيث كانت ممارسة الدرس البلاغي تندرج تحت مظلة "علم البيان" أو "علم الأدب". استقل الدرس البلاغي كعلم واستقل بعامل سُمي "بلاغياً" ثم استقل بأقسام أكاديمية ومتطلبات دراسية. تُرى ما الذي بقي من أسباب اتصال الدرس البلاغي بالعلوم الأخرى؟ وهل ننتظر منه ممارسةً فاعلةً لدوره في ظل تحجيمه وحصره؟

جانب آخر من جوانب الاختلاف بين واقع الدرس البلاغي الحديث وما كان عليه في التراث العربي يتجلى في الغاية التي من أجلها يمارس الدرس البلاغي حضوره. يمكن القول: إن الدرس البلاغي في التراث العربي كان يتحرك في ضوء غايات ثلاث: الغاية العملية، والغاية الفكرية، والغاية الجمالية. وربما كانت الغاية الجمالية أضعف الغايات الثلاث حضوراً وتأثيرا. وهذا ما يؤكد دارسو تاريخ البلاغة والنقد عليه، فهذا إحسان عباس يقول: "كان النقد والبلاغة لدى المتحدثين عن الإعجاز في القرن الرابع مركبتين اتخذوهما للوصول إلى منطقة الإعجاز"(١). ويؤكد عبدالحكيم راضي على الفكرة ذاتها فيقول: "دخل المتكلمون خاصة المعتزلة إلى ساحة النقد والبلاغة من منفذين رئيسين يتصل أحدهما بجانب الوسائل ونعني به حديثهم عن الخطابة والمناظرة... ويتصل الآخر بجانب

---

(١) إحسان عباس . (تاريخ النقد الأدبي عند العرب، عمان ، دار الشروق، ط٢ ١٩٩٣م):٤٢٦ .

القضايا التي تفرعت عن بعض أصولهم ونعني قضية إعجاز القرآن"(١). كما أن النصوص التي عرضناها في طيات هذا البحث عندما كان الحديث عن علاقة الدرس البلاغي بالعلوم الأخرى تؤكد على هذا المعنى.

تمثلت الغاية العملية في توظيف مفردات الدرس البلاغي في الخطاب لتحقيق غرض الإقناع. وفي هذا الصدد يقول محمد العمري عن كتاب (البيان والتبيين): "يسوغ لنا القول بأن الجاحظ وصل إلى بلاغة الخطاب الإقناعي من خلال البحث في المعرفة بصفة عامة: كيف نفهم وكيف نُفهم؟ بلاغة قوامها الاعتدال في استعمال الصور البلاغية حسب الأحوال والمقامات. . "(٢). وقد أشار شوقي ضيف إلى عدة فئات مارست الدرس البلاغي من أجل غايات عملية بحتة "لا نكاد نصل إلى العصر العباسي الأول حتى تتسع الملاحظات البلاغية. وقد أعدّت لذلك أسباب مختلفة، منها ما يعود إلى تطور النثر والشعر مع تطور الحياة العقلية والحضارية، ومنها ما يعود إلى نشوء طائفتين من المعلمين عُنيت إحداهما باللغة والشعر وعُنيت الأخرى بالخطابة والمناظرة وإحكام الأدلة ودقة التعبير وروعته"(٣).

---

(١) عبدالحكيم راضي. (الأبعاد الكلامية والفلسفية في الفكر البلاغي والنقدي عند الجاحظ، القاهرة، مكتبة الآداب، ط٣ ٢٠٠٦م):١١.

(٢) العمري : ٢٤.

(٣) شوقي ضيف : ١٩.

"كثر الحديث في قوة الحجج وفي وضوح العبارة ودقتها وفي جهارة الصوت وفي ملامح المتكلم وفي ملاءمته بين كلامه والمستمعين. . "(١).

وارتبطت الغاية الفكرية بالغاية العملية حيث كانت قضايا الدرس البلاغي حاضرةً في تحرير المواقف العقدية وبناء منهج الفهم والتأويل للنصوص الشرعية. وهذا ما نجده لدى طائفة المتكلمين "الذين أخذوا ينقسمون منذ أواخر القرن الأول للهجرة فرقاً تتجادل في نظرياتها العقدية من إرجاء وجبر واختيار. وكانت تزخر بهم مساجد الكوفة والبصرة وبغداد... وسرعان ما أصبحت هذه المحاورات والخصومات بل قل المناظرات شغل الناس الشاغل، فهم يعجبون بهذا المناظر أو ذاك... ويحاولون أن يتبينوا أسباب الظفر والهزيمة فيعودوا إلى النظر في حجج الخصمين وفي لغتهما ومخارج حروفهما وإشاراتهما وهيئاتهما"(٢). ومازالت قضايا الإعجاز والمجاز وغيرهما مرتكزاً دارت عليه الفرق الإسلامية في تحرير معتقدها. تبقى الغاية الجمالية التي ظهرت فيما يتعلق بدرس الشعر ونقده مما ليس في حاجة إلى بيان.

---

(١) شوقي ضيف : ٣٣.

(٢) شوقي ضيف : ٣٢.

هكذا كان الدرس البلاغي في غاياته المنشودة منه درساً فاعلاً في الحياة العملية والفكرية، ووسيلة لاستكشاف مواطن الجمال وتبريرها. والسؤال هنا ما الذي بقي من هذه الغايات في العصر الحديث؟ هل نستطيع الحديث عن غايات واضحة المعالم للدرس البلاغي الحديث ؟ لماذا لم يعد الدرس البلاغي فاعلاً في حياة الإنسان العربي؟ من المسؤول عن إقصاء الدرس البلاغي كوسيلةٍ فاعلةٍ في بناء الخطاب؟ كيف يمكن لعلمٍ ما أن يكون علماً فاعلاً في الحياة الفكرية والممارسة الحياتية إن لم يقم وفق قناعةٍ راسخةٍ به؟ أسئلة نطرحها بين يدي القارئ تكشف عن أحد أهم الأسباب التي أدت إلى تراجع العناية بالدرس البلاغي في العصر الحديث.

ومما يلفت الانتباه في ممارسة الدرس البلاغي في التراث العربي ذلك الحس النقدي العالي للذات وللعمل. حيث نلاحظ أن الدارس كان يضع الأعمال السابقة في اعتباره، ويدخل في حوار أحياناً وفي نقاش أحياناً أخرى معها. من هنا كانت ملاحظة طه عبدالرحمن على مشروع عبدالقاهر التي أوجزها في قوله: "اعلم أن العمدة في فهم مبدأ عبدالقاهر في هذه المسألة أن نسلّم بأن إنتاجه البلاغي يتميز بالخاصيتين المتعارضتين التاليتين. أولاهما: أنه إنتاج جدالي: لم يأل عبدالقاهر جهداً في الاعتراض على مقولاتٍ بيانيةٍ مشهورة، وفي دفع أساليب بديعية سائدة عند أسلافه من نقاد البلاغة. . . والثانية أنه إنتاج تأسيسي: فقد تولى عبدالقاهر إنشاء مقولات وأدوات

للنقد البلاغي لم يُسبق إليها"⁽¹⁾. وعن عمل السكاكي يقول الدكتور محمد العمري "لأن السكاكي كان يقرأ الجرجاني من نهايته أي من نتائجه فقد حسم أمر الموجِّه أو المرجع متلافياً بذلك الخوض في قضايا الصدق والكذب... "⁽²⁾ ومن هنا أيضا يمكننا قراءة هذا النص عن عمل حازم " يَعتبرُ حازم عمله تكميلاً لعمل الحكماء الذين تناولوا موضوع الشعرية... لقد استوعب حازم في هذا الصدد تصور الفارابي وصياغة ابن سينا وانتدب نفسه لتدارك النقص الذي أشارا إليه"⁽³⁾. هذا الإحساس النقدي للذات وللعمل خلّص الدارس للبلاغة في التراث العربي من قيد التقديس للقديم وأتاح له التواصل الحر مع الأعمال السابقة، وجعل الدرس البلاغي ممارسة حوارية تغتني بتقدم العمل فيها. كذلك يحكي لنا هذا الإحساس النقدي القلق المعرفي البنّاء المصاحب للدرس البلاغي في التراث العربي. قلقٌ أورث فعالية ووعياً عالياً بالمهمة المنوطة بهذا العمل. وفي المقابل نجد هذا المعنى للتواصل مع الذات ومع العمل قد غاب عن الممارسة العملية للدرس البلاغي في العصر الحديث، والمتأمل في موقف الدارسين من مشروع عبدالقاهر أو مشروع السكاكي يتبين له ذلك. حيث

---

(١) طه عبد الرحمن. (اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، بيروت: المركز الثقافي العربي ط١ ١٩٩٨م) : ٣٠٤.

(٢) العمري : ٤٩٥.

(٣) العمري : ٤٩٨.

يعاني الدرس البلاغي الحديث من تنازع سلطتي التراث والآخر/ الغرب عليه. في ظل غياب وعي نقدي يحرره من هذا الموقف المتأرجح. وينتقل به من مرحلة استهلاك المقولات وتكرارها إلى مرحلة الإضافة النوعية المنطلقة من خصوصيته لا من تأثره بالسلطتين السالف ذكرهما.

حقيقة موقف المحدثين من مفتاح العلوم:

الإجابات الجاهزة، وغياب قيمة البحث، وحصر الدرس البلاغي وغلقه على ذاته، وافتقاره إلى الوظيفة الفكرية العملية، وغياب الحس النقدي عنه عوامل أصابت الدرس البلاغي الحديث في مقتل. وكان لابد من شماعة يعلق عليها العاملون في الدرس البلاغي أسباب فشلهم في إنعاش هذا النوع من الدرس فكان عمل السكاكي "مفتاح العلوم" تلك الشماعة. "لا تكاد تخلو دراسة أو كتاب لأحد من البلاغيين المحدثين أو أهل التجديد من صفحات يحمّل فيها كاتبها صاحبَ "مفتاح العلوم" إصر ما أصاب البلاغة من جمود وجفاف وعقم. حتى أصبح هذا القول من البدهيات المسلمة"(١).

المفارقة هنا أن كتاب السكاكي الذي نقم عليه المحدثون هو ذات الكتاب الذي سيطر على الدرس البلاغي الحديث رؤيةً ومنهجاً ومضمونا. حيث كانت مضامينه معتمد المحدثين في تبويبهم وتفصيلهم للدرس

---

(١) سعد مصلوح. (قراءة جديدة لتراثنا النقدي. جدة، نادي جدة الأدبي، ١٤١٠هـ):٢: ٨٢٧.

البلاغي حتى صار هذا التمثل والانصياع محل استغراب وتعجب "ولسنا نعرف السحر العجيب الذي سحر العلماء وفتنهم بكتاب السكاكي. فجعلهم ينسون أنفسهم. وينكرون ملكاتهم. ليسيروا في ركاب السكاكي وفي فلك كتابه. فجعلوه القطب الذي يدورون من حوله، والغاية التي ييممونها"⁽¹⁾. إذاً نحن أمام عملٍ استلهمه المحدثون جملة وتفصيلا في دراساتهم البلاغية من ناحية، وفي الوقت نفسه كان محل هجومهم وسخطهم من ناحية أخرى؟

مأزق آخر في تصور الدرس البلاغي والتعامل مع مصادره التراثية. مأزق ظُلم فيه مشروع السكاكي لا لشيء إلا للعجز عن استيعاب مكنوناته والإفادة من إمكانياته. لم يستطع المحدثون استيعاب مشروع السكاكي فكان هذا الموقف المستلهم الرافض، المقبل المدبر. الذي إن حكى فإنما يحكي ضعف المحدثين وخلل الوعي لديهم "أما السكاكي فإن بلاغته تولدت على غير انتظار من مخاض بين النحو والمنطق والشعر من أجل مشروع اسمه علم الأدب. إن بلاغة السكاكي هي منطقة تقاطع النحو "علم المعاني" والمنطق "علم البيان" والشعر "علم البديع والعروض". لقد وفِّق السكاكي إلى اكتشاف المنطقة الملتبسة التي اقتتل حولها متى بن يونس والسيرافي جاعلاً

---

(١) سعد صلوح : ٢: ٨٢٩.

إياها منطقة تعايش لا تقاتل"(١). ما فعله السكاكي مشروع فريد في منهجه ومضمونه، إلا أن دارسي البلاغة المحدثين لم يستوعبوا إمكانات هذا العمل وأسرار تفرده "كذلك نرى أن وزر ما يسمى بالعقم والجمود والجفاف إنما يقع على عاتق الخالفين. أما السكاكي فإنه ما أراد ذلك ولا دعا إليه . . . وحاصل ذلك أن صيغة السكاكي لم تكن لتشيخ وتهرم لو أنها فُهمت على وجهها من خلال كتابه نفسه. وأنها كانت حقيقة أن تستنبت بذرتها وتحظى بالرعاية والسقيا لتؤتي ثمارها في أرضها "(٢). ألم يكن بإمكان المحدثين أن يتعاملوا مع هذا المشروع بما يستحقه؟ ثم لماذا هذا الانسياق التام لمفردات الكتاب والتمثل الكامل له إن لم يكن جديراً بذلك؟ ألم يكن بالإمكان أن يتعامل المحدثون مع كتاب السكاكي على أنه مشروع ضمن مشروعات متعددة قابلة للتفعيل والإضافة؟ "إن التصور السائد حالياً منذ قرون هو تصور السكاكي هو قراءة السكاكي للتراث القديم. وهي قراءة مشرعة ولكنها مشروطة بظروف. وقد صار السكاكي اليوم ككل القدماء جزءاً من التراث البلاغي فينبغي أن يدمج فيه قبل القيام بقراءة جديدة"(٣).

---

(١) العمري : ٢٦.

(٢) سعد مصلوح: ٢: ٨٤٤.

(٣) العمري : ١٢.

المؤكد أن المشكلة لم تكن مشكلة السكاكي وإنما مشكلة المتلقين للسكاكي. عمل السكاكي فرض نفسه على المشهد البلاغي لأنه كان عملاً مميزاً مبتكراً، لكن من جاء بعد السكاكي لم يستطع استيعاب مكامن التميز والجدة فيه فكان الحكم على "مفتاح العلوم" فرعاً عن تصوره لا عن حقيقته.

الخاتمة

- أفضى بنا العمل في هذا البحث إلى نتائج خلاصتها أن الدرس البلاغي قد عاش حالة من التحول الجذري في بنيته المنهجية وممارسته العملية، وقد تمثلت مظاهر هذا التحول في الإجابات الجاهزة، وغياب قيمة البحث، وحصر الدرس البلاغي وغلقه على ذاته، وافتقاره إلى الوظيفة الفكرية العملية، وغياب الحس النقدي عنه.

وقد أكد البحث من خلال القراءة المتأملة أن هذه الخصائص الحادثة لم تكن موجودة في الدرس البلاغي في التراث العربي، وأنها في حقيقة الأمر قد مارست تغييراً جذرياً في مفهوم الدرس البلاغي وفي مفهوم العمل المتعلق به.

- إذا أردنا أن نمارس تفاعلاً إيجابياً يحقق تحولاً منتجاً في واقعنا الفكري والعلمي حيث الدرس البلاغي جزء من هذا الواقع، فعلينا أن ننظر إلى المشكلة في إطارها العام لا في خصوصية جزئياتها. ليس جديداً التذكير بالأزمة التي يعيشها الإنسان العربي نتيجة التوتر الذي يعيشه ما بين تراث رصين وحداثة تستمد من الآخر/ الغربي قوتها. إنه "يواجه اليوم كل المشاكل وكل التوترات والأزمات المتوالدة عن المجابهة ما بين التراث الحي والحداثة. هذه المواجهة قاسية جداً بالنسبة إليه نظراً لانقطاعه الطويل عن أصوله الأساسية الأكثر إبداعاً وخلقاً من جهة، ونظراً لقربه

جغرافياً وسياسياً من الغرب الحديث من جهة أخرى"(١). إن أي تصور لواقع الدرس البلاغي الحديث يستبعد هذا الوضع الفكري والمعرفي المتذبذب سيظل تصوراً قاصراً يعجز عن تحقيق المرجو منه.

كنا قد بدأنا البحث بالإشارة إلى تحكم مبدأين أساسيين في وعي الإنسان العربي بمفهوم التأخر هما "المقارنة" و"التقليد" وهنا نعيد التأكيد على الأثر السلبي البالغ لهذين المبدأين على الوعي بالمشكلة ومواجهتها.

الدرس البلاغي خاصةً والعلوم العربية عامةً لن تستطيع التحرك في الاتجاه الصحيح ما لم تبدأ من حيث انتهى الآخرون، لذلك فإن الإفادة الواعية الإيجابية من مكتسبات الفكر الغربي ضرورة منهجية تاريخية لابد منها "لم يستوعب الفكر العربي مكاسب العقل الحديث من عقلانية وموضوعية وفعالية وإنسية. . . إلخ، لكن هذا الاستيعاب مهما تأخر سيبقى في جدول الأعمال. كلما تأخر تشابكت الأوضاع وضعفت فعالية المجتمع العربي ككل. وليس ترديد الدعوة اليوم عنوان الرجوع إلى فترة سابقة. بقدر ما هو وعي بنقص خطير ومحاولة استدراكه بأسرع ما يمكن"(٢).

---

(١) محمد أركون. (تاريخية الفكر العربي الإسلامي. بيروت، المركز الثقافي العربي، ط٣ ١٩٩٨م، ترجمة :هاشم صالح) :١٣٨.

(٢) عبد الله العروي. (العرب والفكر التاريخي. بيروت، المركز الثقافي العربي، ط٤ ١٩٩٨م): ١٧.

- بناءً على ما سبق يمكننا القول إن تحقيق شرطي الأصالة والمعاصرة معاً مرتكزٌ أساسيٌ من أجل عمل جاد يحقق للدرس البلاغي نقلة نوعية في مضمونه ومنهجه. نعني هنا بالأصالة القدرة على تحقيق الانتماء المعرفي للتراث العربي دون الوقوع في شرك الاستلاب المنهجي والمعرفي. ونعني بالمعاصرة الإفادة الواعية من التقدم المنهجي والمعرفي في الغرب. الإفادة التي تضع في حسابها دائماً خصوصية المكان والزمان.
- هذا التواصل الواعي مع التراث ومع الآخر يقتضي مشروعاً جماعياً يصوغه المتخصصون على اختلاف أطيافهم يكون المرتكز فيه المشتركات الفكرية والمعرفية حيث يعمل هذا المشروع على تعزيزها وتفعيل دورها.

إن التخلص من النزعة الفردية والتركيز على العمل المؤسساتي المنظم مطلب ملح في هذه المرحلة، ليس فيما يخص الدرس البلاغي فقط ولكن في الشأن الحضاري العربي عامة.

- الدرس البلاغي الحديث في العالم العربي محتاج إلى مراجعة نقدية عميقة تؤسس لمجموعة من الإجراءات الفاعلة لعل أولاها إعادة النظر في الأهداف المتوخاة منه. إذ إن الانطلاق من أهداف واضحة مقنعة شرطٌ أساس لنجاح أي عمل. والدرس البلاغي عمل يحتاج إلى ما يبرر وجوده ويدفع إلى ممارسته. هذا هو الدور المنوط بالأهداف والدوافع.

إذا لم يستطع الدرس البلاغي أن يقنع دارسه بجدوى دراسته فإن العمل فيه يصبح عملاً بلا قيمة. ولعلنا نلاحظ بعض مظاهر هذا الخلل في تفاعل طلاب المدارس الثانوية والجامعات مع الدرس البلاغي.

- يجدر بالمؤسسات الأكاديمية أن تعيد النظر بمنتهى الجدية في أهداف الدرس البلاغي الممارس بين جنباتها. ليس سراً أن المؤسسة الأكاديمية تفرض مسار الدراسات والأبحاث داخلها. وليس سراً أيضاً أن الأكاديميين يمارسون توجيهاً قسرياً لأبحاث تلاميذهم من خلال نفوذهم داخل المؤسسة. ويقفون موقف الرفض من كل ما يتعارض مع المسار السائد للدراسة.

لقد حُصرت ثقافة "الاختلاف" وحوصرت في المؤسسات الأكاديمية حتى صارت تتحرك في أضيق الحدود. كيف يمكن للدرس البلاغي أن يمارس حضوراً فاعلاً دون أن يكون الاختلاف أساس ذلك الحضور. لقد أشرنا سابقاً إلى أن الدرس البلاغي كان درس الأسئلة بامتياز. و أشرنا أيضاً إلى أنه درس جدلي يعتمد على فكرتي النقض والعقد باستمرار.

تُرى هل هذه المبادئ موجودة في بنية الدرس البلاغي في المؤسسات الأكاديمية؟

إن إعادة بلورة الدرس البلاغي داخل المؤسسات الأكاديمية بما يفتح المجال أمام دراسات تتسم بالجدة والعمق قائمة على مبدأ الاختلاف هو

مطلب ملح في اللحظة الراهنة. وهذا المطلب منوط بالدرجة الأولى بصدق النوايا لدى المتخصصين في الدرس البلاغي، ثم بالحس النقدي الفاعل والتقييم المستمر للمنجز.

- لعل الخطوة الأولى في الاتجاه الصحيح تتمثل في مناقشات عميقة وموسعة للحاجات الفكرية والمعرفية والعملية للدرس البلاغي في مستواها الإبستمولوجي. من غير المقبول جملة وتفصيلا أن يمارس الدارسون دراساتهم دون وعي بالقيمة الإبستمولوجية لهذه الدراسة أو تلك.

مثال بسيط على هذا النوع من الوعي المفقود يتمثل في الدراسات التي قامت حول المجاز. لقد انتحى بها الباحثون المحدثون منحى أدبياً جمالياً بحتا في حين أن المجاز كان ومازال أحد أهم أدوات تأويل القرآن والسنة. لقد تجاهل الدرس البلاغي الحديث الطرح الفكري لمفهوم المجاز وآليات عمله، فاسحاً المجال أمام انتهاكات وتعديات منهجية ومعرفية صار المجاز بسببها أداة فاعلة في توجيه النص القرآني والنص النبوي لخدمة أهداف سياسية أو أيديولوجية. . . هل يمكن أن يعود الدرس البلاغي إلى ممارسة دوره الحقيقي على المستوى الفكري والمعرفي والمنهجي في مثل هذه القضية؟

- إن انغلاق الدرس البلاغي على ذاته، وإصرار الدارسين له على فصله عن العلوم الأخرى يخالف مرتكزاً أساسياً للدرس البلاغي عبر تاريخه. ربما تكون فكرة التخصص التي سيطرت على العلوم والمعارف في العصر الحديث بتأثير من الحضارة الغربية، أقول ربما كانت ناجحة مع بعض العلوم لكن المؤكد أنها فشلت فيما يخص الدرس البلاغي. كان الدرس البلاغي يعمل من خلال منظومةٍ من العلوم والمعارف احتواها مصطلح "البيان" هناك نشأ الدرس البلاغي وهناك أثمر. ولكي يعاود العمل بالقوة ذاتها يجب أن يعود إلى تلك المنظومة ليعمل من خلالها وبها.
- " تاريخ البلاغة المرتقب في المرحلة الراهنة مثقل بالمهام المتأخرة والمنتظرات المتوقعة. فنحن وإن لم نعش بعمق المراحل التي اجتازتها الدراسات الأدبية في الغرب. فقد مرّت أمام أنظارنا وبين أصابعنا كما تمر حبات السبحة أحياناً بدون وعي واستيعاب فصرنا مسؤولين عنها محاسبين بها. . . "(١).

---

(١) العمري: ٣٣.

ثبت المصادر والمراجع

- ابن خلدون. المقدمة، بيروت، دار الفكر، ١٤٢١هـ. ضبط: خليل شحادة.
- إحسان عباس. تاريخ النقد الأدبي عند العرب، عمان ، دار الشروق، ط٢، ١٩٩٣م.
- أمين الخولي. فن القول، القاهرة، دار الكتب المصرية، ١٩٩٦م.
- حازم القرطاجني. منهاج البلغاء وسراج الأدباء، دار الكتب الشرقية، تحقيق: محمد الحبيب بن خوجة.
- الخطيب القزويني. الإيضاح في علوم البلاغة، بيروت، دار الكتب العلمية، ط ١٤٢٤هـ. ضبط: إبراهيم شمس الدين.
- التلخيص في علوم البلاغة، بيروت، دار الفكر العربي، ط٢، ١٩٣٢م. ضبط: عبدالرحمن البرقوقي.
- سعد مصلوح. قراءة جديدة لتراثنا النقدي. جدة، نادي جدة الأدبي، ١٤١٠هـ.
- السكاكي. مفتاح العلوم، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٠هـ. تحقيق: عبدالحميد هنداوي.
- شوقي ضيف. البلاغة تطور وتاريخ، القاهرة، دار المعارف، ط٨، ١٩٩٢م.

- طه عبدالرحمن. اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، بيروت: المركز الثقافي العربي ط١، ١٩٩٨م.
- عبدالفتاح كيليطو. الأدب والغرابة، بيروت: دار الطليعة، ط٣، ١٩٩٧م.
- عبدالله العروي. العرب والفكر التاريخي. بيروت، المركز الثقافي العربي، ط٤، ١٩٩٨م.
- عبدالحكيم راضي. الأبعاد الكلامية والفلسفية في الفكر البلاغي والنقدي عند الجاحظ، القاهرة، مكتبة الآداب، ط٣، ٢٠٠٦م.
- عبدالله مساوي . محاولات تجديد البلاغة في العصر الحديث، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.
- عمر أوكان. اللغة والخطاب، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق ٢٠٠١م.
- محمد أركون. تاريخية الفكر العربي الإسلامي. بيروت، المركز الثقافي العربي، ط٣، ١٩٩٨م، ترجمة :هاشم صالح.
- محمد العمري. البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق ١٩٩٩م.
- محمد عابد الجابري. بنية العقل العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية ، ط٦، ١٩٩٦ م.